

Van Poeck, K. (2013). Natuur- en milieueducatie in historisch perspectief. *Cursus Natuur- en Milieueducatie 2013*. Cursus Natuur- en Milieueducatie. Deinze, België, 30 Januari - 1 Februari 2013, 1-7.

Natuur- en milieueducatie in historisch perspectief

Van natuureducatie naar natuurbehoudseducatie...

De verhouding van mensen tot de hen omringende natuur is al lang het onderwerp van pedagogische bekommernis. Reeds aan het begin van de vorige eeuw, in de context van de industriële revolutie en de daarmee gepaard gaande urbanisatie, werd gepleit voor realistisch en ervaringsgericht natuuronderwijs voor de alsmaar meer van de natuur vervreemde stadskinderen (Postma 2004). Natuurbeschermingsorganisaties startten met natuureducatie vanuit de overtuiging dat kennis en studie van de natuur zou leiden tot meer liefde en respect ervoor. Gedurende lange tijd maakte deze klassieke natuureducatie prominent deel uit van de West-Europese onderwijscurricula, maar naarmate het paradigma van de wetenschappelijke en technologische vooruitgang meer en meer invloed verwierf, kregen deze curricula vooral in het secundair onderwijs een meer utilitaristisch, positivistisch en technocratisch karakter. Natuurlijke fenomenen werden in toenemende mate wetenschappelijk geanalyseerd. Natuur was daardoor niet langer een bron van verwondering maar werd meer en meer een object van wetenschappelijke belangstelling en een vorm van 'kapitaal' voor technologische doeleinden. Deze positivistische, instrumentele benadering duwde de traditionele, intuïtieve samenhang van kennis van en zorg voor de natuur meer en meer naar de marge.

Halverwege de twintigste eeuw leidde een toenemend maatschappelijk bewustzijn over problemen inzake natuurbehoud tot de introductie van natuurbehoudseducatie. De bedoeling van deze 'conservation education' was om kinderen te verbinden met hun natuurlijke omgeving. Kennisoverdracht zou hen daarbij overtuigen van het belang van natuurbescherming; excursies in de natuur moesten ervoor zorgen dat zij hun verbondenheid met de natuur zouden ervaren en waarderen. In deze context werd in 1960 het Nederlandse 'Instituut Voor Natuurbeschermingseducatie' (IVN) opgericht en vijf jaar later in Vlaanderen het 'Centrum Voor Natuurbeschermingseducatie' (CVN) (Stryckers 2010). De nadruk lag hierbij op het creëren van een draagvlak voor natuurbehoud.

...naar milieueducatie

In de jaren zeventig groeide een toenemend bewustzijn van de omvang, de ernst en de complexiteit van de ecologische crisis (Postma 2004). Alarmerende wetenschappelijke rapporten zoals dat van de Club van Rome (Meadow 1972) lagen aan de basis daarvan. De

omvang, ernst en het multidimensionale karakter van globale milieuproblemen kregen meer en meer aandacht: uitputting van grondstoffen, bevolkingsexplosie, wereldvoedselproblematiek, klimaatverandering, biodiversiteitsverlies, nucleair afval, enz. In plaats van een vorm van kapitaal werden natuur en milieu meer en meer gezien als een probleem (Sauvé 1999). De boodschap leek min of meer duidelijk: zonder een snelle en radicale verandering van ons consumptiegedrag, onze levensstijl en instituties zullen deze problemen verergeren en uiteindelijk misschien zelfs leiden tot onomkeerbare schade (Postma 2004). Een veelheid aan nieuwe actiegroepen werd opgericht en de milieubeweging vertaalde dit in politieke eisen met de bedoeling ecologische kwesties op de politieke agenda te krijgen. Hun analyse van de milieucrisis was radicaal in die zin dat de kapitalistische organisatie van de wereldmarkt en de daarmee samenhangende idealen van economische groei en technologische vooruitgang ervoor verantwoordelijk geacht werden. Opvoeding en onderwijs moesten een bijdrage leveren aan de maatschappelijke aanpak van deze problemen en krijgen een meer politiek en activistisch karakter. Kinderen en jongeren moeten niet alleen worden opgevoed tot natuurliefhebbers maar ook tot milieuvriendelijke en kritische burgers. Internationaal ontstaat een veelheid aan initiatieven onder de noemer milieueducatie. De meeste daarvan vertrokken van een cognitivistisch perspectief, gebaseerd op de veronderstelling dat kennis over en bewustzijn van milieuproblemen resulteren in een persoonlijke bekommernis om de natuurlijke omgeving en in milieuverantwoord gedrag (Postma 2004). Tegelijkertijd wezen heel wat leerkrachten, vormingswerkers en onderzoekers er echter op dat deze veronderstelde lineaire relatie tussen kennis en gedragsverandering veel minder vanzelfsprekend is dan ze op het eerste gezicht lijkt.

Een eerste definitie van het concept kwam er in 1970 tijdens de 'International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum' van IUCN en UNESCO (Palmer 1998:7):

'Environmental education is the process of recognizing values and clarifying concepts in order to develop skills and attitudes necessary to understand and appreciate the inter-relatedness among man, his culture, and his biophysical surroundings. Environmental education also entails practice in decision-making and self-formulation of a code of behaviour about issues concerning environmental quality.'

Een andere belangrijke mijlpaal was de 'International Workshop on Environmental Education' in Belgrado (UNESCO 1975). Twee jaar later leidde de 'First Intergovernmental Conference on Environmental Education' (UNESCO 1977) tot de 'Tbilisi Declaration', grotendeels gebaseerd op het 'Belgrade Charter'. Beide documenten formuleren de doelen van milieueducatie, in overeenstemming met de idealistische tijdsgeest van de jaren 1970, als volgt:

- ‘het bevorderen van bewustzijn en bekommernis over de onderlinge afhankelijkheid van economische, sociale, politieke en ecologische aspecten, zowel in landelijke als stedelijke omgevingen;
- het bieden van kansen om die kennis, waarden, attitudes, betrokkenheid en vaardigheden te verwerven die noodzakelijk zijn voor het beschermen en verder ontwikkelen van de leefomgeving;
- het creëren van nieuwe gedragspatronen tegenover onze leefomgeving, zowel bij individuen en groepen als bij de samenleving als geheel.’ (*eigen vertaling*)

Het Tbilisi rapport schuift een aantal essentiële principes voor milieueducatie naar voor. Milieueducatie wordt erin beschouwd als een levenslang proces. Het is een interdisciplinaire en holistische benadering van educatie, begaan met de onderlinge afhankelijkheid van menselijke en natuurlijke systemen, met de lokale en globale dimensie, met verleden, heden en toekomst. Zowel de mogelijkheden van als de grenzen aan het gebruik van energie en grondstoffen worden erkend. Milieueducatie benadert het milieu in zijn totaliteit, met inbegrip van sociale, politieke, economische, technologische, morele, esthetische en spirituele aspecten. Participatie en actieve verantwoordelijkheid worden aangemoedigd d.m.v. een breed spectrum aan leermethoden en –technieken. De organisatie en structuren van leersituaties en –instituten moeten milieueducatie bevorderen. Milieueducatie streeft naar het ontwikkelen van sensitiviteit, bewustzijn, inzicht, kritisch denken en probleemoplossende vaardigheden. Waardeverheldering en de ontwikkeling van een ecologische ethiek worden aangemoedigd.

Natuur- en milieueducatie wordt mainstream

In het werkveld bestaan intussen vormen van de romantische, traditionele natuureducatie en initiatieven van de meer kritische en politieke milieueducatie naast elkaar (Sauvé 1999; Postma 2004). In Nederland gaf dat aanleiding tot het onderscheiden van ‘groene’ natuureducatie enerzijds en ‘grijze’ milieueducatie anderzijds. Dit leidde tot een spanningsveld tussen de traditionele natuurbehoudsbeweging tegenover de meer radicale milieubeweging. In het Nederlandse taalgebied werd getracht deze tegenstelling weg te werken door de invoering van ‘natuur- en milieueducatie’, een soort consensusconcept dat zowel streeft naar zorg voor de natuur als naar het bevorderen van een sociaal bewustzijn. In de praktijk blijft het onderscheid tussen beide benaderingen echter nog lange tijd doorwerken.

In de loop van de jaren tachtig nam de institutionalisering van organisaties en netwerken van milieueducatie toe waardoor de sector zelf geleidelijk aan meer *mainstream* werd (Postma 2004). In de tweede helft van dit decennium begonnen nationale overheden (o.a. de

Nederlandse) NME-activiteiten te subsidiëren en formaliseren. De banden met het formele onderwijs werden in die periode ook nauwer.

In 1988 werd naar aanleiding van het 'Europees Jaar van het Milieu' en een resolutie goedgekeurd die stelt dat NME integraal en essentieel deel moet uitmaken van de opleiding van elke Europese burger (Palmer 1998). De doelen en principes van NME werden daarin als volgt omschreven:

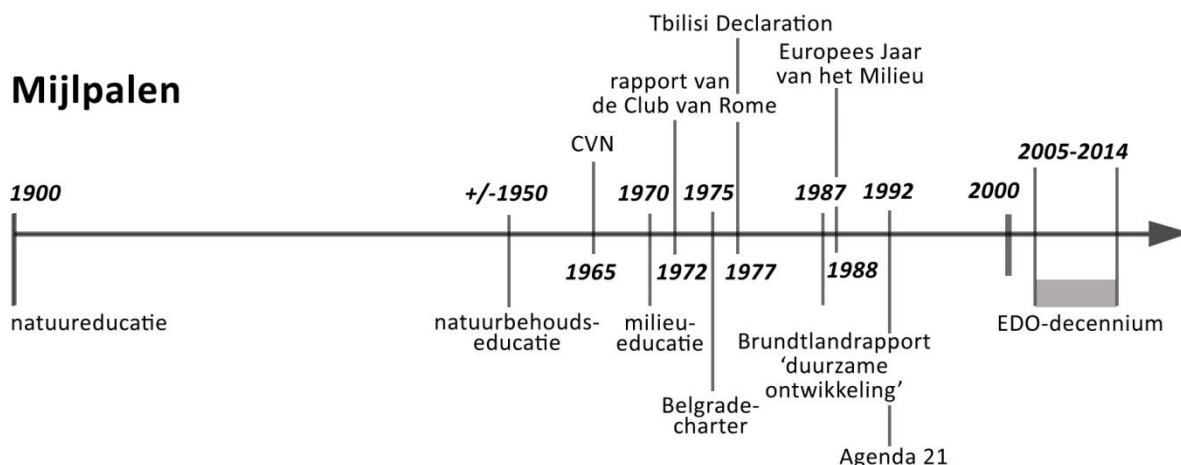
'De doelstelling van milieueducatie is het bevorderen van het bewustzijn over de milieuproblematiek evenals over mogelijke oplossingen ervoor. Dit moet de basis leggen voor de actieve participatie van goed geïnformeerde individuen die bijdragen aan de bescherming van het leefmilieu en het zorgvuldig en rationeel gebruik van natuurlijke hulpbronnen. Daartoe moet milieueducatie rekening houden met volgende principes:

- het leefmilieu als een gemeenschappelijke erfenis van de mensheid;
- de gezamenlijke plicht om het leefmilieu in stand te houden, te beschermen en de kwaliteit ervan te verbeteren en zo bij te dragen tot de bescherming van de volksgezondheid en het veiligstellen van ecologische evenwichten;
- de noodzaak van het zorgvuldig en rationeel gebruiken van natuurlijke hulpbronnen;
- de manier waarop elk individu, via zijn/haar eigen gedrag – vooral als consument – kan bijdragen aan de bescherming van het leefmilieu.' (*eigen vertaling*)

In vergelijking met de Tbilisi Declaration, die de ecologische problematiek expliciet verruimde door de verbondenheid met economische, sociale, politieke, enz. factoren mee in beeld te brengen, blijft het blikveld hier beperkt tot 'milieuproblemen'. Verder valt de veel sterkere klemtoon op individuele responsabilisering op, terwijl men in de jaren 1970 veeleer uitging van een collectieve verantwoordelijkheid voor de milieucrisis als maatschappelijk probleem.

Een andere belangrijke tendens is dat NME sinds de jaren 1980 meer en meer afstand nam van het tot dan toe overheersende modernistische discours (Sauvé 1999). De nadruk op en het geloof in wetenschappelijke en technologische vooruitgang kwam, net als de daarmee samenhangende positivistische en instrumentele benadering van educatie, steeds meer onder druk te staan. We leven meer en meer in wat Beck (1986) noemt een 'risicomaatschappij'. Zo'n samenleving, waarin onvoorspelbaarheid, onzekerheid en de ervaring van (ecologische) risico's alomtegenwoordig zijn, plaatst NME voor nieuwe uitdagingen. Vertrouwde oplossingsscenario's verliezen hun legitimiteit en het vinden van nieuwe, creatieve en verantwoorde oplossingen ligt niet voor de hand (Vandenabeele en Wildemeersch 1997). In toenemende mate pleit men voor het samenbrengen van diverse

soorten kennis en experimentele en ervaringskennis winnen aan belang ten opzichte van de traditionele wetenschappelijke kennis (Vandenabeele en Wildemeersch 1997; Sauvé 1999). Er ontstaat ruimte voor vormen van educatie die aandacht schenken aan publieke meningsvorming en actieve verantwoordelijkheid in een context van pluraliteit en conflict (Postma, 2004).



Educatie voor duurzame ontwikkeling

Een volgende grote mijlpaal in de geschiedenis van NME is het VN-rapport 'Our Common Future', beter gekend als het Brundtlandrapport (World Commission of Environment and Development 1987). Daarin worden milieuproblemen geanalyseerd in de context van het spanningsveld tussen een eindig ecosysteem Aarde met daarbinnen een oneindige groei van bevolking en consumptie. Globale milieuvraagstukken werden op die manier verbonden met (onder)ontwikkeling en economische groei. Het concept 'duurzame ontwikkeling' werd met dit rapport gelanceerd en voorzag in een gemeenschappelijke taal die dialoog mogelijk maakte tussen de tot dan toe gescheiden werelden van milieuactivisten, natuurbeschermers, wetenschappers en groene politici enerzijds en vertegenwoordigers van het internationale bedrijfsleven en de wereldmarkt anderzijds. Het Brundtlandrapport was ook van belang vanwege de betrachting om, op wereldschaal, samen de ecologische crisis aan te pakken. Sindsdien is duurzame ontwikkeling wereldwijd het overkoepelende streven van zowel het milieu- als het ontwikkelingsbeleid (Postma 2004).

Duurzame ontwikkeling werd in het rapport omschreven als een ontwikkeling die tegemoetkomt aan de behoeften van het heden zonder de mogelijkheden van toekomstige generaties in gevaar te brengen om in hun behoeften te voorzien. Hiermee komen de belangen van toekomstige mensen in beeld, evenals de beperkte draagkracht van onze planeet die grenzen stelt aan het gebruik van natuurlijke hulpbronnen. De algemene, abstracte bewoordingen laten ruimte voor een veelheid aan lokale interpretaties. De

consensuele aard van het begrip leidt echter tot nogal wat ambiguïteit. In zijn vaagheid bewijst duurzame ontwikkeling lippen dienst aan zowel milieuactivisten als pleitbezorgers van duurzame economische groei. Het concept verbindt op die manier twee aantrekkelijke, doch potentieel conflicterende ideeën: dat van het beschermen van onze leefomgeving en dat van een steeds toenemende welvaart. Dit, versterkt door de ruimte voor uiteenlopende interpretaties, maakt het nagenoeg onmogelijk om tegen duurzame ontwikkeling te zijn. Iedereen vindt in dit containerbegrip wel iets terug dat strookt met de eigen overtuigingen, waarden en belangen. Duurzame ontwikkeling als brug tussen verschillende ideologieën... Daar staat tegenover dat, eens men probeert de principes van duurzame ontwikkeling concreet toe te passen in de praktijk, alle tegenstrijdigheden en conflicterende opvattingen opnieuw aan de oppervlakte komen (Postma 2004; Van Poeck e.a. 2011).

Duurzame ontwikkeling beïnvloedt sindsdien in toenemende mate de wereld van NME. De link tussen beide werd nog sterker na de Earth Summit in Rio in 1992. In Agenda 21, het wereldwijde actieplan dat voortvloeide uit deze conferentie, werd NME naar voor geschoven als één van de instrumenten voor een duurzame toekomst. Een volledig hoofdstuk (Chapter 36 – Promoting Education, Public Awareness and Training) wordt gewijd aan de uitwerking daarvan. Inmiddels werd de periode 2005-2014 door de Verenigde Naties uitgeroepen tot Decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling. Sinds het Brundtlandrapport kreeg EDO langzaam maar zeker een vaste plaats in het educatieve landschap in Europa en heel wat landen in het Zuiden.

Conclusie

Deze beknopte historiek van de ontwikkeling van NME leert ons dat de sector sterk wordt beïnvloed door de veranderende tijdsgeest. Doorheen de tijd worden doelen en inhouden van NME gekleurd door de evoluerende maatschappelijke praktijken en denkbeelden over natuur en milieu. Deze geschiedenis is er één van een opeenvolging van nieuwe perspectieven die één voor één pretenderen te breken met wat voorafging (Postma 2004). Maar zijn die trendbreuken wel altijd zo ‘nieuw’? Wat bijvoorbeeld vaak wordt beschouwd als een innovatief element binnen de toegenomen aandacht voor duurzame ontwikkeling, is het verbinden van de milieuproblematiek met sociale, economische en politieke factoren. Maar al in de jaren zeventig, tijdens de conferentie in Belgrado, werd dit beschouwd als een van de basisprincipes van NME. Een beetje inzicht in de historiek van NME kan ons dus helpen om niet steeds opnieuw ‘het warm water’ te proberen uitvinden en voorkomt dat waardevolle elementen uit een lange traditie van NME uit het oog worden verloren. Anderzijds kunnen ‘nieuwe’ tendensen die pretenderen te breken met de vertrouwde tradities, een stimulans zijn om kritisch stil te staan bij de bestaande educatieve praktijken, theorievorming en beleidspistes. Beleidsmakers en praktijkwerkers kunnen zich bijvoorbeeld de vraag stellen hoe EDO kan bijdragen aan ‘goede NME’ en welke de valkuilen zijn die deze nieuwe trend met zich meebrengt.

Referenties

Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Meadow, M. (1972), *Rapport van de Club van Rome: de grenzen aan de groei*, Spectrum, Utrecht.

Palmer, J. A. (1998), *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*, Routledge, London and New York.

Postma, D. W. (2004), *Because we are human. A philosophical inquiry into discourses of environmental education from the perspective of sustainable development and man's caring responsibility*, Katholieke Universiteit Leuven / Radboud Universiteit Nijmegen, Leuven / Nijmegen.

Sauvé, L. (1999), 'Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework', *Canadian Journal of Environmental Education*, jrg.4, 9-35.

Stryckers, P. (2010), 'De NME van EDO', *CVN-krant*, jrg.40, nr.1.

UNESCO (1975), 'The International Workshop on Environmental Education Final Report, Belgrade, Yugoslavia', UNESCO/UNEP, Paris.

UNESCO (1977), 'First Intergovernmental Conference on Environmental Education Final Report, Tbilisi, USSR', UNESCO, Paris.

Vandenabeele, J. en Wildemeersch, D. (1997), 'Sociaal leren met het oog op maatschappelijke verantwoording. Het debat over landbouw, natuur en milieu', *Pedagogisch Tijdschrift*, jrg.22, nr.1/2, 5-22.

Van Poeck, K., Vandenabeele, J. & Bruyninckx, H. (2011), 'Natuur- en milieueducatie en het VN-decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling', *Natuur.Focus*, jrg.10, nr.1, 19-24.

World Commission for Environment and Development (1987), *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.